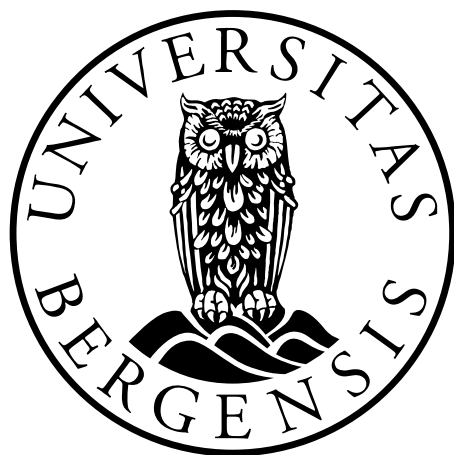


Hvilken rett til høyere utdanning norsk lovgivning og CRPD sikrer for personer med kognitive funksjonsnedsettelse

Kandidatnummer: 51

Antall ord: 12 842



JUS399 Masteroppgave
Det juridiske fakultet

UNIVERSITETET I BERGEN

10.05.2022

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	2
1.1 Aktualitet og problemstilling.....	2
1.2 Rettskildebildet.....	3
1.2.1 Nasjonale rettskilder.....	3
1.2.2 Internasjonale rettskilder - betydningen av CRPD og General comments for norsk rettsanvendelse - presumsjonsprinsippet.....	4
1.3 Videre fremstilling.....	9
2. Overgang fra funksjonshemming til funksjonsnedsettelse.....	10
2.1 En gradvis utvikling.....	10
2.2 Den medisinske modellen.....	11
2.3 Den sosiale modellen.....	12
2.4 Menneskerettsmodellen.....	13
3. Retten til høyere utdanning, med tanke på inntak.....	14
3.1 Grunnloven og universitet- og høyskoleloven.....	14
3.1.1 Grunnloven § 109, jamfør universitet- og høyskoleloven § 3-6 første ledd.....	14
3.1.2 Universitet og høyskoleloven § 3-6 tredje ledd.....	16
3.1.3 Et godt nok grunnlag ifra tidligere opplæring?.....	17
3.2 CRPD.....	21
3.2.1 Artikkel 24 første ledd, første punktum.....	21
3.2.2 Artikkel 24 første ledd, annet punktum.....	24
3.2.3 Artikkel 24 femte ledd.....	25
3.3 Konkluderende betraktninger.....	26
4. Retten til utdanning, med tanke på utdannelsens innhold.....	27
4.1 Likestilling- og diskrimineringsloven.....	27
4.1.1 Krav om «individuell tilrettelegging».....	27
4.1.2 Et felles perspektiv – nøkkelen til likhet.....	29
4.2 CRPD artikkel 24 første ledd.....	31
4.3 Konkluderende betraktninger.....	32
5. Blir retten godt nok sikret i dag, og hva er framtidsutsiktene?.....	33
5.1 «Indirekte forskjellsbehandling» gjennom «praksis».....	33
5.2 Kan en eventuell forskjellsbehandling rettferdiggjøres?.....	35
5.3 Framtidsutsikter.....	37
6. Litteraturliste.....	40

1. Innledning

1.1 Aktualitet og problemstilling

Retten til utdanning er en grunnleggende menneskerettighet og i norsk sammenheng er retten tatt opp i både nasjonal lovgivning, men også gjennom internasjonale konvensjoner som Norge har forpliktet seg til å følge. Ikke bare er retten til utdanning viktig isolert sett, den vil også kunne være avgjørende for at andre rettigheter realiseres. At denne retten vil kunne fungere som en døråpner til fullbyrdelsen av flere rettigheter gjelder også for mennesker med funksjonsnedsettelse. Blant annet vil retten kunne bidra til myndiggjøring, inkludering og til muligheten til aktiv deltakelse i samfunnet, på lik linje med andre.¹ Dersom denne retten diskrimineres, vil det med andre ord kunne medføre store negative ringvirkninger. Av den grunn vil klarhet i rettslige rammeverk kunne sies å være avgjørende for at retten i stor nok grad skal kunne sikres.

Til tross for at lik rett til høyere utdanning for alle ikke er lovfestet i Norge, skal ikke retten begrenses på bakgrunn av diskriminering. Likebehandlingshensynet kan anses som en grunnpilar innenfor norsk rett, og det er blant annet slått fast i lov 17.mai 1814 Kongeriket Norges Grunnlov (heretter Grunnloven) § 98 og i lov 16. juni 2017 nr. 51 om likestilling og forbud mot diskriminering (heretter Likestilling- og diskrimineringsloven) § 6. Etersom retten til likebehandling er gjennomgående i norsk rett, står den på den måten i koherens med flere av FNs traktater, som blant annet Convention on the Rights of Persons with Disabilities, New York, 13.desember 2006 (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne).

Konvensjonen er det første rettslig bindende instrumentet som omtaler retten til et kvalitetssikkert og inkluderende utdanningssystem for denne gruppen mennesker.² Videre kan konvensjonen sies å representere et nyere perspektiv hva gjelder synet på mennesker med funksjonsnedsettelse som rettighetshavere. Kort fortalt synes konvensjonen å fokusere på betydningen av hvert individ og dets syn på seg selv og sine utfordringer, og videre at menneskers funksjonsnedsettelse aktiveres gjennom samfunnsmessige begrensninger.

¹ O'Mahony, Quinn (2017) s. 293.

² UN Committee, General comment No. 4, (2016), kap. 1 pkt. 2.

I tillegg til en nærmere forklaring av dette perspektivet, vil det under kapittel 2 også gjøres rede for utviklingen i synet på mennesker med funksjonsnedsettelse, som har endret seg ifra å være ansett som velferdsmottakere til å bli rettighetsholdere. Som nevnt over har det skjedd en endring i rettighetsbildet for mennesker med nedsatt funksjonsevne, både gjennom ratifisering av Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) og ved en endring i det vestlige perspektivet. Det vil likevel kunne stilles spørsmål ved om denne endringen har gitt utslag innenfor norsk rett. Blant annet kan det diskuteres hvorvidt retten til høyere utdanning er likestilt for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse, og andre.

Oppgavens problemstilling er hvilken rett til høyere utdanning norsk lovgivning og CRPD sikrer for personer med kognitive funksjonsnedsettelse.

1.2 Rettskildebildet

1.2.1 Nasjonale rettskilder

I det følgende vil det gis en kort oversikt over hvilke nasjonale rettskilder som vil bli mest fremtredende i relasjon til de ulike problemstillingene som vil bli reist i oppgaven.

Ved vurderingen av hvilken rett til høyere utdanning personer med kognitive funksjonsnedsettelse har med tanke på inntak, vil det bli naturlig å ta utgangspunkt i Grunnloven § 109 annet ledd. Bakgrunnen for dette er at Grunnlovens bestemmelser er *lex superior*, som vil si at dens bestemmelser alltid vil gå foran annen lov ved motstrid.³ Tolkningen vil foretas i lys av universitet- og høyskoleloven og forskrift av 6. januar 2017 nr.13 om opptak til høgare utdanning. Grunnen til at det i relasjon til vurderingen av retten til inntak blir mest relevant å ta utgangspunkt i Grunnloven § 109 og universitet- og høyskoleloven § 3-6 er at disse både består av generelle, men også konkrete regler som regulerer denne retten.

I forbindelse med vurderingen av om opplæringen ifra tidligere skolegang gir et godt nok grunnlag for å kunne mestre høyere utdanning, vil det bli relevant å se hen til NOU 2019: 25.

³ Monsen (2012) s. 193.

Denne vil også bli aktuell i relasjon til kapittel 5, i vurderingen av om retten til høyere utdanning er godt nok sikret.

I motsetning til i vurderingen av inntaksmulighetene, vil ikke bestemmelsene i Grunnloven og universitet- og høyskoleloven bli særlig aktuelle ved spørsmålet om hvilket innhold utdannelsen vil ha. Mer relevant vil det bli å se hen til likestilling- og diskrimineringsloven, som har konkrete bestemmelser som blant annet regulerer retten til «individuell tilrettelegging». Når det under punkt 4.1 tas stilling til utdanningens innhold i lys av likestilling- og diskrimineringsloven, vil Prop. 81 L (2016–2017) særlig bli aktuell.⁴ Også denne vil bli relevant i vurderingen av om retten til utdanning blir ivaretatt under kapittel 5.

I tilknytning til spørsmålet om vedtakelse av en ny universitet- og høyskolelov vil kunne endre rettighetsbildet hva gjelder retten til høyere utdanning, med tanke på inntak og innholdet i utdanningen, vil det bli aktuelt å se hen til Prop. 89 L (2018-2019) Endringer i universitet og høyskoleloven og fagskoleloven (studentombud, trakassering og tilrettelegging) og NOU 2020: 3 Ny lov om universiteter og høyskoler.

Det foreligger per dags dato ingen rettspraksis som tar stilling til problemstillingene som kommer opp i forbindelse med vurderingene av de overnevnte nasjonale rettskildene. Videre har det vært utfordrende å finne forskningsmateriale som beskriver studiesituasjonen for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse med tanke på høyere utdanning, til forskjell for mennesker med fysiske funksjonsnedsettelse. Hva som er årsaken til dette er ikke åpenbar, men det kan tenkes at det gjenspeiler dagens tilbud, eller denne brukergruppens reduserte påvirkningskraft i samfunnet. Hovedmassen av kilder vil i relasjon til tolkningen av de nasjonale lovene dermed i hovedsak bestå av forarbeider og litteratur.

1.2.2 Internasjonale rettskilder - betydningen av CRPD og General comments for norsk rettsanvendelse - presumsjonsprinsippet

I vurderingen av hvilken rett til høyere utdanning mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse har med tanke på inntak og utdannelsens innhold, vil det som nevnt tidligere i begge sammenhenger både foretas en tolkning i lys av nasjonale rettskilder og i lys av CRPD. For at vurderingen i forbindelse med CRPD skal bli aktuell med tanke på den

⁴ Prop. 81 L (2016-2017).

norske rettstilstanden, vil det innledningsvis bli avgjørende å foreta en avklaring av hvilken rettskildemessig vekt CRPD har for norsk rett. Like betydningsfullt vil det bli med en redegjørelse for hvilken verdi General comment, konvensjonskomitéens kommentarsamling, vil ha som tolkningsmoment. Disse to vurderingene vil foretas parallelt.

Som tidligere nevnt har Norge kun ratifisert CRPD, og ettersom den norske stat mente at nasjonal lov samsvarte med konvensjonen ble den gjennomført ved det som omtales som passiv transformasjon.⁵ Det vil si at bestemmelsene i konvensjonen ikke gjelder som norsk lov, og de vil som klar hovedregel ikke vil få forrang fremfor norsk lov ved motstrid. På den andre siden medfører slik ratifikasjon at Norge både er folkerettslig og politisk forpliktet til å etterleve konvensjonens regler.⁶ Dette følger blant annet av Grunnloven § 92, hvor det fremgår at Norge skal sikre og respektere menneskerettighetene som er slått fast i de konvensjoner som Norge har bundet seg til, uavhengig av om det er gjennom ratifisering eller inkorporering.⁷

At norske lover og regler skal harmonere med folkerettslige forpliktelser, som CRPDs bestemmelser, følger også av presumsjonsprinsippet, som forutsetter at norsk lov så langt det er mulig skal tolkes i lys av disse forpliktelsene.⁸ På den andre siden medfører presumsjonsprinsippet at eventuell motstrid mellom norsk lov og folkerettslige forpliktelser blir forsøkt bortfortolket i den grad dette er i tråd med prinsippet om forsvarlig rettskildebruk.⁹

Videre har Høyesterett uttalt at «[g]jennomslagskraften av dette prinsippet vil være avhengig av karakteren av de aktuelle folkerettslige forpliktelser og av hvilket rettsområde som den nasjonale rettsregel er knyttet til.»¹⁰ I den sammenheng ble det presisert at «[o]gså før Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK) ble gjort til en del av norsk rett, ble

⁵ Meld. St. 39 (2015-2016) s. 54.

⁶ Bufdir. *CRPD: veiledning til FN konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne*, (sist lest 06.05.2022).

⁷ Meld. St. 39 (2015-2016) s. 54.

⁸ *Ibid.*, s. 14-15 og 54, se også Monsen (2012) s. 199.

⁹ Strand og Larsen (2021) s. 107.

¹⁰ Rt. 2000 s. 1811 P, s. 1829.

grunnleggende menneskerettigheter tillagt meget stor vekt ved fortolkning av norske rettsregler.».¹¹

Til tross for at presumsjonsprinsippet i mange tilfeller vil gi menneskerettighetene forrang fremfor nasjonale lovregler, vil ikke dette gjelde unntaksløst. Eksempelvis vil det kunne stilles spørsmål ved hvilken betydning konvensjonsrettigheter vil ha dersom de ikke samsvarer med nasjonal lov, og konvensjonen ikke er inkorporert.¹²

I relasjon til CRPD ble denne problemstillingen tatt stilling til i HR-2016-2591-A. Retten mente at det var klar motstrid mellom den norske erklæringen til CRPD artikkel 12 og bestemmelsens General comment.¹³ I den anledning ble det vist til et forarbeid tilhørende gjennomføringen av EØS-avtalen i norsk rett. Der ble det diskutert hvorvidt presumsjonsprinsippet blant annet medfører at norske domstoler skal legge folkerettslige regler til grunn ved sin avgjørelse, også i de tilfeller der det vil medføre motstrid med nasjonale lovregler og dermed et annet sluttresultat for dommen.¹⁴ Utvalget har i den anledning lagt vekt på viktigheten av at norske domstoler utnytter alle mulige anerkjente tolkningsprinsipper, for og på den måten unngå et resultat som er i strid med folkeretten. Det uttales deretter at en slik fravikende tolkning kun vil kunne gjøres dersom Stortinget klart har gitt uttrykk for at en konkret lov skal anvendes på en viss måte. Videre legges det til grunn at dette skal gjøres selv om det vil stride imot internasjonale forpliktelser, eller dersom den konkrete lovbestemmelsen vil bli innholdsløs uten slik motstridende tolkning.¹⁵ Både hovedregelen og unntaket som legger opp til at det vil være opp til Stortinget å fatte vedtak om hvorvidt motstriden skal aksepteres, kan sies at følges opp i Innst. O. nr.14 (1992-1993).¹⁶

I den konkrete høyesterettsdommen har ikke Stortinget på domsavsigelsens tidspunkt kommet med sitt synspunkt gjeldende motstriden mellom vergemålsloven og konvensjonskomitéens tolkning. Til tross for dette legger retten til grunn at vergemålslovens oppfatning av hva som er løsningen må legges til grunn. Begrunnelsen for dette er at retten mener at denne løsningen klart har vært lovgivers forutsetning ved vedtakelsen av loven. Løsningen legges til grunn til

¹¹ *Ibid.*

¹² Larsen (2021) s. 10.

¹³ HR-2016-2591-A, avsn. 60.

¹⁴ Ot.prp. nr. 79 (1991-1992), s. 3.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Innst. O. nr.14 (1992-1993), s. 4.

tross for at det vil kunne være folkerettsstridig.¹⁷ Det vil kunne påstås at retten anvender og vektlegger General comments i de tilfeller der disse er i favør sitt ønskede resultat, men i tilfeller der kommentarene ikke samsvarer legger retten vekt på at de ikke er forpliktet til å følge opp deres tolkningsalternativ.

Selv om retten i denne dommen vektlegger at «[...] den norske tolkningserklæringen til artikkel 12 [...] må føre til at konvensjonen får begrenset betydning når rekkevidden av vergemålsloven § 22 andre ledd skal fastlegges i lys av folkeretten»¹⁸, uttales det derimot at komitéuttalelser, til tross for at de generelt ikke er folkerettslig bindende, kan ha «[...]betydelig vekt som rettskilde[...]».¹⁹ I den sammenheng vises det til en dom fra 2008, men det foretas ikke en nærmere sammenligning mellom denne og den konkrete saken.²⁰ Hadde dette blitt gjort, vil det kunne tenkes at retten hadde måttet stille seg selv spørsmålet om hvorvidt menneskerettskomitéens uttalelser, som det var tale om i dommen fra 2008, ville kunne sidestilles med komitéens uttalelser i foreliggende sak.

Arnfinn Bårdsen har blant annet tatt til orde for at menneskerettskomitéen har en særstilling, ettersom de over lengre tid har opparbeidet seg autoritet og legitimitet gjennom å arbeide uavhengig, upartisk og på et faglig juridisk grunnlag med klagene.²¹ Geir Ulfstein synes å være enig i Bårdsens oppfatning idet han uttaler at "[og] at den nasjonale handlefriheten innsnevres dersom traktatorganets avgjørelser er godt begrunnet, bygger på langvarig praksis, og har støtte i statspraksis".²² Videre uttaler Bårdsen at ettersom CPRDs komité har blitt kritisert for overdreven vektlegging av særinteresser, for dårlig rolleforståelse og for å ha en konfronterende stil, vil den manglende tillitten utvilsomt kunne bidra til at komitéens uttalelser i mindre grad vil vektlegges.²³

Legger man Ulfstein og Bårdsens oppfatning til grunn vil uttalelser fra CRPDs komité i noe mindre grad tillegges betydelig vekt ved motstrid med nasjonal lov, enn menneskerettskomitéens uttalelser.

¹⁷ HR-2016-2591-A, avsn. 63.

¹⁸ *Ibid.*, avsn. 58.

¹⁹ *Ibid.*, avsn. 57.

²⁰ Rt. 2008 s. 1764, avsn. 81.

²¹ Bårdsen (2017) s. 167-168.

²² Ulfstein (2012) s. 556.

²³ Bårdsen (2017) s. 179.

Videre vil det kunne se ut som det har skjedd en rettsutvikling når det gjelder vektleggingen av General comments i norsk rett. Ifra å forholde seg reservert med tanke på General comments i blant annet Rt. 2012 s. 2039, har retten i Rt. 2015 s. 93 i større grad vektlagt betydningen av General comments både i tolkningen av bestemmelsen i Barnekonvensjonen, men også av Grunnloven § 104 andre ledd.²⁴ I dommen ble det uttalt at ”Det Barnekonvensjonen gir uttrykk for her, utgjør etter mitt syn et naturlig utgangspunkt ved tolkningen av artikkel 3 nr.1- og dermed også ved tolkningen av Grunnloven 104 andre ledd.”²⁵ I denne sammenheng vil det bli relevant å påpeke at barnekonvensjonen, i motsetning til CRPD, er inkorporert i norsk rett.

I følge Ulfstein vil det trolig måtte skilles mellom konvensjoner som er inkorporert og de som kun er ratifisert når det gjelder verdien den vil ha som tolkningsmoment.²⁶ Dette synspunktet støttes ytterligere av at det i lov 21. mai 1999 om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (Menneskerettsloven) slås fast at det kun er konvensjoner og protokoller som er gjennomført i denne loven som vil gå foran norsk lov ved motstrid, jmfør § 3. Sett i lys av dette vil det kunne påstås at General comment No. 4, kanskje i noe mindre grad enn komitéens kommentarer i relasjon til tolkningen av Barnekonvensjonen, vil utgjøre ”et naturlig utgangspunkt ved tolkningen” av CRPD og nasjonal lovgivning.

At CRPD og tilhørende komitéuttalelser skal tillegges en viss vekt vil som nevnt innledningsvis likevel kunne begrunnes i hensynet rettsharmoni. Sistnevnte støttes ytterligere av det faktum at norsk rett, uavhengig av om konvensjonen er inkorporert eller ratifisert, skal tolkes i tråd med de folkerettslige prinsippene om traktattolkning.²⁷ Samlet sett vil det i lys av det overnevnte kunne påstås at presumsjonsprinsippet som utgangspunkt vil stå spesielt sterkt der en konvensjonsbestemmelse som ivaretar en menneskerettighet strider mot nasjonal lov. CRPD og tilhørende kommentarer er ikke rettslig bindende innenfor norsk rett, men det bør foreligge gode grunner dersom retten velger å fravike disse. Slike grunner vil kunne være at Stortinget enten har gitt tillatelse, eller at retten mener at komitéuttalelsene ikke i stor nok grad bygger på gode begrunnelser.

²⁴ Ulfstein (2016) pkt. 3.

²⁵ Rt. 2015 s. 93, avsn. 64.

²⁶ Ulfstein (2016) pkt. 3.

²⁷ Vienna Convention on the Law of Treaties, (1969), art. 31.

1.3 Videre fremstilling

For å kunne besvare oppgavens problemstilling vil det innledningsvis, under kapittel 2, gjøres rede for utviklingen som har skjedd med tanke på forståelsen av begrepet funksjonsnedsettelse. Denne redegjørelsen vil kunne bidra til en bedre forståelse av bakgrunnen for de ulike rettskildene som skal analyseres senere i oppgaven.

Vurderingen av den overordnede problemstillingen vil gjøres gjennom flere ledd. Det vil først, under kapittel 3, bli tatt stilling til hvilke muligheter mennesker med kognitive funksjonsnedsettelser har til høyere utdanning, med fokus på inntak. Dette vil bli avgjørende å få avklart før det, under kapittel 4, vil kunne stilles spørsmål ved hvilket innhold utdannelsen vil ha. I de to analysene vil det foretas vurderinger av henholdsvis Grunnloven, lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (Universitet- og høyskoleloven), likestilling- og diskrimineringsloven og CRPD.

Under kapittel 5 vil det bli tatt stilling til hvorvidt retten til høyere utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelser blir godt nok sikret. Det vil også foretas en vurdering av hvilke framtidsutsikter rettighetsbildet har med tanke på en eventuelt ny universitet- og høyskolelov og inkorporering av CRPD.

Oppgaven vil avgrense mot vurderinger av hvilke muligheter norsk lov og CRPD gir med tanke på inntak til og innholdet av grunnleggende- og videregående utdanning. Det vil også avgrenses mot vurderinger av hvilke muligheter til høyere utdanning mennesker som ”kun” har fysiske funksjonsnedsettelser har etter norsk lov og CRPD. Videre vil fokuset i oppgaven, i relasjon til internasjonale rettskilder, vil være rettet mot CRPD, som er en konvensjon som spesifikt tar stilling til hvordan retten til høyere utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelser skal ivaretas. Av den grunn vil det ikke bli tatt stilling til hvordan den samme retten sikres gjennom bestemmelsene i den Europeiske Menneskerettighetskonvensjonen (EMK).

2. Overgang fra funksjonshemming til funksjonsnedsettelse

2.1 En gradvis utvikling

Ettersom fokuset i oppgaven vil være rettet mot hvilke muligheter mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse har for inntak til høyere utdanning, samt hvilket innhold denne utdannelsen vil ha, vil det innledningsvis bli aktuelt å redegjøre for hvordan dette begrepet tradisjonelt har blitt forstått, og hvilken utvikling som har skjedd med tanke på denne forståelsen.

Begrepet kognitiv funksjonsnedsettelse kan sies å være en av flere kategorier under paraplybegrepet funksjonsnedsettelse. Forståelsen av sistnevnte betegnelse har vært og er fremdeles i endring, blant annet som følge av sosial, kulturell, økonomisk, medisinsk og menneskerettslig utvikling. Til tross for at det virker å være enighet om hvem som omfattes av begrepet i vestlig kultur, er det mer uenighet i hva som er årsakene til at funksjonsnedsettelsen aktiveres og på hvilken måte begrepet skal forstås. Dette har vært en uenighet i flere tiår, og hvilke tolkningalternativer som har rådet i samfunnet, blant lovgivende forsamlinger og i samfunnet for øvrig kan sies å ha hatt innvirkning på hvilke muligheter denne gruppen mennesker har blitt tildelt og hvordan gruppen har blitt oppfattet.

Ser man på den konkrete gruppen som en byrde som ikke passer inn i det homogene samfunnet, men som heller må tas vare på, vil ikke deres ressurser nødvendigvis bli utnyttet. En slik oppfatning vil også kunne medføre at menneskene vil ikke oppleve selvrealisering og heller ikke få muligheten til å gi noe tilbake til samfunnet vedkommende lever i. Ikke bare gjennom lovbestemmelser vil menneskenes muligheter potensielt kunne bli begrenset, men dersom den rådende oppfatning i samfunnet i tilknytning til den konkrete gruppen er at de ikke kan bidra, vil også andre typer begrensninger kunne bli materialisert. I den anledning vil det i verste fall på lengre sikt kunne føre til at denne gruppen vil oppleve diskriminering på alle arenaer gjennom hele livet.

Til tross for at det sannsynligvis vil kunne ha noe å si på hvilken måte mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse blir sett på, både med tanke på lovgivning men også generelt i

samfunnet, vil det kunne bli vanskelig å konstatere hvor mye det har å si og hva som faktisk er den rådende oppfatning per dags dato. Dersom vi ikke kan sette fingeren på dette, vil det også kunne bli vanskelig å forsøke å foreta en endring, forutsatt at en innehar en oppfatning som bidrar til å begrense den konkrete gruppens rettigheter og muligheter. For at det skal kunne skje en endring vil det kunne tenkes at opplysning og orientering om temaet vil kunne være nøkkelord i den anledning. Videre vil hver og enkelt muligens måtte foreta en selvanalysering av egne fordommer og oppfatninger, før en faktisk endring vil kunne skje.

I de følgende delkapitlene vil det kort gjøres rede for utviklingen i og forståelsen av begrepet funksjonsnedsettelse.

2.2 Den medisinske modellen

Helt frem til sent på 1960- og 1970-tallet har den tradisjonelle oppfatningen i vestlig kultur vært at funksjonsnedsettelse, eller utviklingshemninger som det tradisjonelt har blitt omtalt som, har vært et medisinsk problem.²⁸ Det medisinske perspektivet tok utgangspunkt i at begrensningene de opplevde og livssituasjonen menneskene med funksjonsnedsettelse hadde, direkte kunne linkes opp til den konkrete funksjonsnedsettelsen. Funksjonsnedsettelsen ble ansett som selve ”problemet”, og det ble av den grunn forsøkt å rehabilitere og forebygge mot funksjonsnedsettelse.²⁹ Dette foregikk blant annet gjennom etableringen av spesialskoler, tilrettelegging av arbeidsplasser og opprettelsen av lover som la til rette for vergemål, som følge av en oppfatning av at denne gruppen mennesker hadde en begrenset evne til selv å utøve rettslig handleevne.³⁰

Før den nye grunnskoleloven av 1969 og tilleggsloven av 1975, ble barn med funksjonsnedsettelse i stor grad stemplet som ikke-dannelsedyktige, og de ble av den grunn ekskludert fra det ordinære skolesystemet.³¹ I stedet for å ta tak i og forsøke å minimere utilgjengelighetene og de strukturelle ulikhetene, ble tiltak som de nevnt over iverksatt. Tiltak som i senere tid har blitt sett på som potensielle årsaker til at persongruppens

²⁸ Broderick og Ferri (2019) s. 16 og 18.

²⁹ *Ibid.*, s. 16.

³⁰ *Ibid.*, s. 19.

³¹ Grue (2001) s. 71.

funksjonsnedsettelse i utgangspunktet ble aktivert.³² Menneskene med funksjonsnedsettelse blir i lys av denne modellen mer eller mindre ansett som en byrde for samfunnet, noe som kan være grunnen til at den medisinske modellen også har blitt kalt ”veldigdomsmodellen”.³³

2.3 Den sosiale modellen

Som en reaksjon på den medisinske modellen vokste den sosiale modellen frem på midten av 1970-tallet.³⁴ Som et resultat på mangel på selvbestemmelse, sammenholdt med lite kontroll på den konkrete hjelpen de ble tilbudt, begynte mennesker med funksjonsnedsettelse å stille spørsmål til hvilke bakenforliggende hensyn den medisinske modellen egentlig bygget på.³⁵

I motsetning til den medisinske modellen bygget den sosiale modellen på en grunnleggende tanke om at miljø-, lovgivning- og holdningsmessige barrierer i samfunnet er hovedfaktorene bak at menneskers funksjonsnedsettelse aktiveres.³⁶ Modellen bygger på ideen om at dersom det ikke hadde vært for manglende rullestolramper og annen tilrettelegging i samfunnet, så hadde ikke en rullestolbruker vært å anse som funksjonsnedsatt. For å oppnå et likeverdig samfunn også for denne gruppen mennesker mener tilhengerne av den sosiale modellen at mennesker med ulike former for funksjonsnedsettelse også må inkluderes og gis en stemme i utformingen av lover og innenfor politikken.³⁷ Ut ifra den sosiale modellen skilles det mellom funksjonsnedsettelse og utviklingshemming, i den forstand at funksjonsnedsettelse kun er den fysiske utfordringen den enkelte har enten det er fysisk, mentalt eller kognitivt, mens begrepet utviklingshemming heller beskriver en tilstand personen med funksjonsnedsettelsen blir plassert i som følge av samfunnsmessige strukturer.³⁸

I relasjon til norsk rett på midten av 1970-tallet, vil det kunne påstås at vedtakelsen av den nye grunnskoleloven av 1969 og tilleggsloven av 1975 gir uttrykk for at den sosiale modellen også fikk fotfeste her til lands. Disse lovene medførte at den reelle og formelle segregeringen barn med funksjonsnedsettelse opplevde i skolesammenheng ble fjernet. Grue omtaler

³² Broderick og Ferri (2019) s. 16 og 18.

³³ *Ibid.*, s. 19.

³⁴ *Ibid.*, s. 20.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Broderick og Ferri (2019) s. 22.

endringen som en ”Reform[en] [som] reflekterer en normalitetsdiskurs der funksjonshemmede barn og unge, i det minste ideologisk, likestilles med andre barn og unge innenfor skoleverket”.³⁹ Til tross for at den sosiale modellen sprang ut på midten av 70-tallet, og en av den grunn vil kunne tenke at det har skjedd en utvikling i perspektiv siden den tid, vil det senere i oppgaven tas stilling til om norsk lov fremdeles bygger på dette sosiale perspektivet.

Når det gjelder CRPD trådte den i kraft i 2008, med andre ord flere tiår etter at den sosiale modellen hadde sitt utspring. Det kan likevel argumenteres for at den gir uttrykk for den sosiale- men også menneskerettsmodellen. Sistnevnte modell vil redegjøres for under punkt 2.4. Argumentet for at CRPD gir uttrykk for et sosialt perspektiv underbygges blant annet av fortalens punkt e, der det fremgår at ”Recognizing that disability is an evolving concept and that disability results from the interaction between persons with impairments and attitudinal and environmental barriers that hinders their full and effective participation in society on an equal basis with others.”.⁴⁰ Denne uttalelsen er i kjerneområdet av den sosiale modellen, der samfunnets struktur og fordommer aktiverer funksjonsnedsettelsen og hemmer personen i sin utvikling og i realiseringen av sine ønsker og behov.

2.4 Menneskerettsmodellen

Menneskerettsmodellen kan anses som en videreutviklet versjon av den sosiale modellen. Samtidig som det, i likhet med den sosiale modellen, legges til grunn at funksjonsnedsettelsen oppstår som et resultat av miljø og holdninger i samfunnet, har menneskerettsmodellen i større grad fokus på personen med en funksjonsnedsettelse som et subjekt og en rettighetshaver.⁴¹ Tanken bak denne modellen er og i større grad rette fokuset mot mennesker med funksjonsnedsettelsers verdighet og verdien av ulikheter mennesker imellom. Hensikten er å se på disse menneskene som en heterogen gruppe, hvor hver enkeltperson vil oppfatte sin nedsettelse individuelt og i ulik grad hemmende. Heller enn kun å fokusere på anti-diskriminering, forsøkes det gjennom menneskerettsmodellen å anerkjenne flere

³⁹ Grue (2001) s. 71.

⁴⁰ CRPDs forteale, pkt. e.

⁴¹ Waddington og Priestley (2020) s. 3.

menneskerettslige aspekter, som kulturelle-, sosiale-, sivile-, politiske- og økonomiske rettigheter.⁴²

Når det gjelder hvilken modell CRPD synes å ta utgangspunkt i, vil det som tidligere nevnt også kunne argumenteres for at den bygger på menneskerettsmodellen. Dette underbygges av at ett av prinsippene som det gis uttrykk for at konvensjonen skal bygge på er ”Respect for difference and acceptance of persons with disabilities as part of human diversity and humanity”.⁴³ Dette kan ses å være hovedforskjellen mellom det sosiale perspektivet og menneskerettstankegangen. Samtidig som menneskerettsmodellen, i likhet med den sosiale modellen, bygger på den samme idéen av hva som er hovedårsaken til at funksjonsnedsettelse aktiveres, tar menneskerettsmodellen tankegangen ett skritt videre. Ut ifra denne modellen legges det også vekt på viktigheten av å se på og godta ulikhetene som en del av samfunnet og menneskeheten.

3. Retten til høyere utdanning, med tanke på inntak

3.1 Grunnloven og universitet- og høyskoleloven

3.1.1 Grunnloven § 109, jamfør universitet- og høyskoleloven § 3-6 første ledd

I det følgende vil det tas stilling til hvordan retten til høyere utdanning for personer med kognitive funksjonsnedsettelse stiller seg med tanke på inntak, i lys av Grunnloven.

Retten til høyere utdanning er regulert av Grunnloven § 109 annet ledd der det fremgår at ”Statens myndigheter skal sikre [...] like muligheter til høyere utdanning på grunnlag av kvalifikasjoner.”.

⁴² Broderick og Ferri (2019) s. 25.

⁴³ CRPD, art. 3 bokstav d.

Ordlyden av ”sikre” tilsier at staten i denne sammenheng har en aktiv sikringsplikt hva gjelder det å gi alle like muligheter til høyere utdanning på grunnlag av kvalifikasjoner. I vurderingen av hva som ligger i ”like muligheter” kan det påstås at denne formuleringen gir uttrykk for et likebehandlingsprinsipp.⁴⁴ Gitt at visse ”kvalifikasjoner” er oppfylt, er utgangspunktet med andre ord at alle skal ha den samme retten til å søke seg inn på høyere utdanning. Denne retten skal blant annet sikres gjennom individuell tilrettelegging og universell utforming, jamfør universitet- og høyskoleloven § 4-3 femte ledd. Denne bestemmelsen tar sikte på å gi studenter med nedsatt funksjonsevne muligheten til å ta høyere utdanning, samt å bryte ned samfunnsskapte funksjonshemmede barrierer og forhindre at nye kommer til.⁴⁵ Femte ledd i universitet- og høyskoleloven § 4-3 kom til som en del av lovendring 21.juni 2019 nr. 61, og i forarbeidene vises det til Grunnloven § 109 annet ledd.⁴⁶ Til tross for denne endringen, som tildels gir uttrykk for et sosialt perspektiv, kan det stilles spørsmålsteget ved om denne endringen rent faktisk vil ha noe å si for tilgangen til høyere utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse.

Som nevnt stiller Grunnloven § 109 annet ledd krav til visse ”kvalifikasjoner” studenten må inneha for at likhetsprinsippet skal gjøre seg gjeldende med tanke på retten til høyere utdanning. En av hovedkvalifikasjonene vil være kravet til generell studiekompetanse, som slås fast i universitet- og høyskoleloven § 3-6 første ledd. Det vil med andre ord forutsettes at personen som ønsker å søke høyere utdanning har ”[...]fullført og bestått norsk videregående opplæring med de krav til fagsammensetning og timefordeling som departementet fastsetter [...]”, jamfør § 3-6 første ledd.

Ettersom undervisningen for personer med kognitive funksjonsnedsettelse på videregående er basert på elevens individuelle opplæringsplan, vil ikke denne gruppen elever oppnå generell studiekompetanse. Istedenfor vil de oppnå såkalt grunnkompetanse, og få utstedt et kompetansebevis.⁴⁷ Lovendringen av 2019 vil kunne ha medført endringer i mulighetene for personer med fysiske funksjonsnedsettelse i utdanningssammenheng med tanke på bedre universell utforming. Mer usikkert er det om endringen utgjorde noen forskjell for personer med kognitive funksjonsnedsettelse, ettersom kravet til generell studiekompetanse ikke ble

⁴⁴ Kierulf, *Norsk Lovkommentar*, note 253M, (sist lest 06.05.2022).

⁴⁵ Bernt og Søvig, *Norsk Lovkommentar*, note 357, (sist lest 07.05.2022).

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ NOU 2018: 15, kap. 8.7.

endret i lovendringen av 2019. Det vil av den grunn kunne tenkes at hovedformålet med endringen var å forbedre tilretteleggingen for gruppen med fysiske funksjonsnedsettelse, heller enn de med ulike former for kognitive funksjonsnedsettelse.

Som følge av at hovedkvalifikasjonen i tilknytning til inntakskravet til høyere utdanning er generell studiekompetanse, og dette er noe mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse ikke oppnår, vil det kunne påstås at norsk lov «direkte forskjellsbehandler» denne gruppen mennesker gjennom universitet- og høyskoleloven § 3-6 første ledd, jamfør likestilling- og diskrimineringsloven § 7, jamfør § 6 første ledd. Under kapittel 5.2 vil det bli tatt stilling til om en slik potensiell direkte forskjellsbehandling vil kunne rettfærdiggjøres etter likestilling- og diskrimineringsloven § 9 første ledd.

3.1.2 Universitet og høyskoleloven § 3-6 tredje ledd

I universitet- og høyskoleloven § 3-6 tredje ledd åpnes det derimot for et unntak ifra kravet til generell studiekompetanse som fremgår av bestemmelsens første ledd. I det følgende vil det bli tatt stilling til om retten til høyere utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse likevel sikres gjennom dette unntaket.

Av bestemmelsens tredje ledd fremgår det at departementet i forskrift kan fastsette at institusjonene i særskilte tilfeller kan gi dispensasjon fra bestemmelsen om generell studiekompetanse. Videre følger det av § 3-2 (1) i forskrift av 6.januar 2017 nr.13 om opptak til høgare utdanning, at slike unntak kan gjøres i særskilte tilfeller, blant annet i de tilfeller der søkeren kan dokumentere at grunnen til at det har vært umulig å oppfylle noen av kravene som stilles for å få tilkjent generell studiekompetanse er ”funksjonshemming”. Sett i lys av bestemmelsens første ledd vil søkeren med en kognitiv funksjonsnedsettelse kunne gis dispensasjon, så fremt vedkommende kan vise til at det foreligger en årsakssammenheng mellom funksjonsnedsettelsen og grunnen til at vedkommende ikke har oppnådd generell studiekompetanse. En slik årsakssammenheng vil i utgangspunktet ikke være vanskelig å påvise, ettersom vedkommende sannsynligvis både gjennom grunnskolen og videregående har fått spesialundervisning, med utgangspunkt i en individuell opplæringsplan.

Før personen kan innvilges studieplass vil utdanningsinstitusjonen i tråd med forskriftsbestemmelsens annet ledd måtte foreta en konkret vurdering av om personen også

har de ”nødvendige faglege føresetnader for å gjennomføre det aktuelle studiet”. I så tilfelle vil vedkommende kunne bevilges studieplass, jamfør universitet- og høyskoleloven § 3-6 tredje ledd, jamfør forskrift om opptak til høgare utdanning § 3-2.

Dersom det forutsettes at mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse har en individuell opplæringsplan, vil de stille med andre kvalifikasjoner etter endt videregående opplæring enn de som har en ordinær opplæringsplan. De vil med andre ord ikke ha lært det samme, og for at det skal være realistisk at de skal kunne studere videre enten på universitet eller høyskole, vil det kunne påstås at det forutsetter at utdanningsinstitusjonen tilbyr tilrettelagte utdannelser for denne gruppen mennesker.

I følge NOU 2016: 17 finnes det ikke høyere utdanningsinstitusjoner eller programmer som er lagt til rette for denne gruppen mennesker.⁴⁸ Som følge av et manglende tilrettelagt studietilbud vil trolig ikke unntaket i bestemmelsens tredje ledd komme til anvendelse for den konkrete gruppen mennesker. Et lyspunkt i rettstilstanden kan derimot skimtes i den vitenskapelige høyskoles nyoppstartede pilotprosjekt som består av et studietilbud for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse.⁴⁹

3.1.3 Et godt nok grunnlag ifra tidligere opplæring?

Hvis en tar et skritt tilbake kan det i relasjon til spørsmålet om hvilke muligheter mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse har til å komme inn på høyere utdanning, bli aktuelt å se på hvilket kompetansegrunnlag denne gruppen mennesker stiller med etter endt grunnskole- og videregående utdanning. Ser en de ulike utdanningsinstitusjonene fra barneskole til høyere utdanning som en enhet, vil det kunne påstås at den røde tråden som går igjen i hvert enkelt av elevens/studentens aktive læreår, bør være at alle gis de samme mulighetene til læring og personlig utvikling. Ved å anerkjenne ulikheter i læringstempo, potensiale og evner og tilpasse opplæringen deretter, vil trolig hver enkelt sine muligheter til å oppnå sine faglige målsetninger øke.

⁴⁸ NOU 2016: 17, pkt. 8.2.6.

⁴⁹ *VID med banebrytende pilotprosjekt innen høyere utdanning for personer med utviklingshemming*, (sist lest 06.05.2022).

Når det gjelder mulighetene til læring på grunnskolenivå og ved videregående opplæring vil mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse som tidligere nevnt tilbys spesialundervisning. Denne retten er slått fast i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) § 5-1. Elever som får denne typen opplæring skal etter § 5-4 tredje ledd ”så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn”.

Organisasjonen Unge funksjonshemmede har i et utdanningspolitisk notat uttalt at denne muligheten til påvirkning for personen med en funksjonsnedsettelse i mange tilfeller ikke skjer.⁵⁰ De uttaler at det ikke nødvendigvis er som følge av et bevisst valg fra skolen side om å ønske å begrense elevens muligheter, men heller som en følge av manglende bevissthet om vedkommendes rettigheter og derav også manglende rutiner.⁵¹ Organisasjonen mener det er viktig å styrke bevisstheten rundt dette i relasjon til både opplæringslova, barnekonvensjonen og CRPD for skoleledere, ansatte og eiere. Videre understreker de viktigheten av også å gjøre elevene bevisste sine rettigheter, kompetansemål og hvilke krav som stilles til dem.⁵²

Dersom en ser for seg at opplæringen eleven fikk på ungdomskolen ikke var tilpasset vedkommendes ønsker og kompetanse i stor nok grad, slik det fremgår av opplæringslova § 5-4 tredje ledd, vil ikke vedkommende nødvendigvis ha kunnskapen til å kunne ta visse fag på videregående. Igjen vil elevens individuelle opplæringsplan ikke samsvare med vedkommendes potensielle ønske om kompetanseoppnåelse, og en såkalt følgefeil har fått materialisere seg over flere år. At vedkommende i denne situasjonen er helt avhengig av at skolesystemet har kunnskap om den enkeltes rett til selv å kunne delta i utarbeidelsen av egne opplæringsmål, vil med andre ord kunne by på utfordringer.

I NOU 2019: 25 legger utvalget vekt på at elevgruppen med svakere forutsetninger må oppprioriteres og at opplæringen må tilrettelegges på en annen måte for at flere skal kunne fullføre videregående opplæring. Utvalget anbefaler videre at ansvaret for opplæringen skal legges til fylkeskommunen, og at tilbudet skal sikre at elevenes faglige grunnlag ikke skal være et hinder for at vedkommende skal kunne velge programfag som krever kompetanse

⁵⁰ Unge funksjonshemmede, *Utdanningspolitisk notat*, (sist lest 06.05.2022), s. 5.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

som ikke har blitt dekket av de innføringsfagene eleven deltar i.⁵³ Forslaget til den nye ordningen bygger videre på tanken om progresjon, der vedkommende må bestå opplæringen på et lavere nivå før hen går over på neste nivå. Utvalget legger derimot vekt på at ikke alle fagene nødvendigvis må være bestått for at eleven skal kunne gå videre.⁵⁴

Gjennom tankegangen om at alle beveger seg i ulik takt, som det virker som at utvalget i sistnevnte NOU har, kan det tenkes at flere vil kunne tette potensielle hull, samtidig som de vil oppnå de fremskritt som de ønsker. Det vil være avgjørende med bevisstgjøring rundt elevens egendeltakelse i utviklingen av spesialundervisningen vedkommende skal motta, slik at eleven i større grad skal kunne påvirke sine framtidsutsikter både med tanke på programfag ved videregående opplæring, inntak til høyere utdanning og videre inn i arbeidslivet.

Når det gjelder hvilken kompetanse eleven sitter igjen med etter endt videregående opplæring, vil dette kunne variere. De som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse oppnår som tidligere nevnt, såkalt grunnkompetanse. Dette oppnås uavhengig av om de har et mål om full sluttkompetanse eller ikke.⁵⁵ Grunnkompetanse vil, som tidligere nevnt, blant annet kunne settes som mål i spesialtilpasset undervisning for personer med kognitive funksjonsnedsettelse. Utvalget har i NOU 2019: 25 uttalt at det er for store variasjoner i hva en slik grunnkompetanse referer til innholdsmessig og at det som kompetansebevis derfor får liten praktisk verdi. Videre uttales det at det derfor blir viktig med en avklaring i hva som ligger i dette begrepet.⁵⁶

Det er riktignok slik at også elever med individuell opplæringsplan skal få et dokument med skriftlige sluttvurderinger i hvert enkelt fag, men ettersom ikke alle vil ha oppnådd en karakter i hvert fag, vil de ikke sitte igjen med mer enn grunnbevis og ikke sluttkompetansebevis.⁵⁷ Utvalget legger derfor til at for elever som er i denne situasjonen bør det utredes forslag til alternative løsninger, som beskriver den oppnådde kompetansen. Dette skal komme i tillegg til den skriftlige sluttvurderingen som følger med personens individuelle

⁵³ NOU 2019: 25, s. 45 og 46.

⁵⁴ *Ibid.*, s. 46.

⁵⁵ *Ibid.*, s. 10.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*, s. 72.

oppfølgingsplan. Utvalget legger her vekt på betydningen denne dokumentasjonen vil kunne ha for arbeidslivet.⁵⁸

Det kan stilles spørsmål ved om utvalget her i det hele tatt anser elevgruppen som har hatt en individuell opplæringsplan, som aktuelle studenter ved universitet eller høyskoler, når de nettopp benytter eksempelet med dokumentets relevans for arbeidslivet. På den ene siden kan dette være et tilfeldig valgt eksempel, men ettersom de kun har kommet med ett eksempel for hvor slik dokumentasjon vil kunne være aktuell, er det noe tvilsomt. Skulle det være tilfellet at utvalget har tenkt at arbeid utelukkende vil være muligheten mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse har etter endt videregående, vil ikke denne NOU-en kunne bidra til å muliggjøre retten til høyere utdanning for denne gruppen. Skal NOU-ens tittel ”Med rett til å mestre” tas på ordet, bør ikke denne retten utelukkes, men heller i større grad enn i dag, muliggjøres. Før dette skal kunne skje, vil det i lys av denne NOU-en, kunne påstås at det vil måtte skje en endring i lovgivende myndigheters perspektiv i retning av menneskerettsmodellen.

Sistnevnte støttes ytterligere av NOU 2016: 17 som viser til Meld St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap, hvor det slås fast at ” [...] elever med utviklingshemming generelt møtes med for lave forventninger og et for lavt læringstrykk hele skoleløpet”.⁵⁹ Videre fremgår det av rapporten *Segregert eller inkludert* at fire av ti lærere uttaler at den individuelle opplæringsplanen som er utarbeidet for hver enkelt elev med en kognitiv funksjonsnedsettelse primært lages som dokumentasjon til myndighetene, heller enn for elevens læring.⁶⁰ Rapporten viser og at elevenes individuelle opplæringsplaner ikke ferdigstilles før lang tid etter at undervisningsåret er i gang, som regel ikke før i oktober eller november.⁶¹ Dersom den individuelle opplæringsplanen som skal legge grunnlaget for hva eleven skal lære ikke er utarbeidet for elevens læring, vil vedkommende sannsynligvis ikke få maksimalt utbytte av spesialundervisningen hen tilbys. Dersom disse elevene møter lave forventninger, og opplæringen heller ikke er utformet for at vedkommende skal få maksimalt læringsutbytte, vil grunnlaget for å kunne mestre høyere utdanning sannsynligvis bli mangelfullt.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ NOU 2016: 17, pkt. 8.2.4.4.

⁶⁰ Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) s. 107.

⁶¹ *Ibid.*, s. 153.

Til tross for at både grunnloven og universitet- og høyskoleloven utviser et ønske om et inkluderende utdanningssystem, i tråd med menneskerettsmodellen, kan det påstås at realiteten er en litt annen. Dersom det ikke eksisterer et tilrettelagt studietilbud innenfor høyere utdanning for personer med kognitive funksjonsnedsettelse, både med tanke på inntakskrav og utdannelsens innhold (utbroderes under kapittel 4), vil ikke utdanningssystemet kunne anses som fullstendig inkluderende. Slik situasjonen ser ut i dag er skillet mellom ”law in books” og ”law in action” for stort, og lovgivers formål blir vanskelig å få realisert. Skal en oppnå et utdanningssystem som i større grad enn i dag, sikrer denne retten, vil det kunne påstås at det i større grad må lovfestes konkrete tiltak. Et eksempel på slike konkrete tiltak finner vi i blant annet CRPD, og i det følgende kapitlet vil det vurderes hvorvidt CRPD, som også gir uttrykk for et menneskerettslig perspektiv, i kanskje større grad enn norsk lov sikrer retten til inntak til høyere utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse.

3.2 CRPD

3.2.1 Artikkel 24 første ledd, første punktum

Utgangspunktet for retten til utdanning for mennesker med funksjonsnedsettelse følger av CRPD artikkel 24 første ledd, hvor det fremgår at ”State Parties [shall] recognize the right of persons with disabilities to education [...]”.

Med ”education” menes etter første ledd første punktum, utdanning på alle nivåer, også høyere utdanning. Dette legges blant annet til grunn i General comment.⁶²

Videre inkluderer begrepet ”persons with disabilities”, de som har ”long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others.”, jamfør konvensjonens artikkel 1, annet ledd.

⁶² UN Committee, General comment No. 4, (2016), kap. 2 pkt. 8.

Ved å påpeke at samfunnsmessige barrierer er med på å definere hvem som omfattes av begrepet, samtidig som at det ikke legges skjul på viktigheten av å anerkjenne enkeltmenneskets utfordringer, støttes oppfatningen om at komitéen som har utarbeidet konvensjonen har innehatt et menneskerettslig perspektiv.

I vurderingen av hvilke muligheter til inntak til høyere utdanning artikkel 24 åpner opp for, vil det bli aktuelt å vurdere hva som ligger i begrepet ”recognize”. Ut ifra ordlyden skal staten blant annet anerkjenne at mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse har rett til høyere utdanning. Skal denne retten realiseres, vil det kreves at den konkrete gruppen mennesker skal kunne søke seg inn og bli tatt opp til selve utdanningsløpet.

I forbindelse med realiseringen av rettigheter stiller konvensjonen visse krav. Av CRPD artikkel 1 første ledd, fremgår det at formålet med konvensjonen er å fremme, beskytte og gjennomføre retten for mennesker med funksjonsnedsettelse til å nyte alle menneskerettighetene og de fundamentale frihetene til det fulle, samt å fremme hensynet til respekt for deres iboende verdighet. I det følgende vil det kort redegjøres for hva som i følge formålsparagrafen skal til før en stat skal kunne påstå at de faktisk anerkjenner en rettighet. I dette tilfellet vil retten til opptak til høyere utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse bli aktuelt å benytte som eksempel.

Hensynet til å respektere, beskytte og gjennomføre menneskerettighetene, som her fremgår av formålsbestemmelsen, er tre hovedprinsipper som er gjennomgående for staters gjennomføring, samt sikring av rettighetene som fremgår av FNs menneskerettslige traktatororganer, slik som CRPD.⁶³

Med å respektere menes det at staten ikke skal godta praksis eller vedta lover som ikke respekterer rettigheten som fremgår av konvensjonens artikkel. Forpliktelsen vil i denne kontekst tilsi at staten ikke skal godta at mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse utestenges fra høyere utdanning, gjennom manglende opptaksmuligheter, enten det er på bakgrunn av diskriminerende lovgivning eller praksis.⁶⁴

⁶³ Moeckli, Shah, Sivakumaran og Harris (2018) s. 97.

⁶⁴ Handbook for Parliamentarians in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Chapter Two.

Hensynet til å beskytte er en positivt formulert plikt, og den skiller seg fra hensynet til å respektere, ved at staten også skal forsikre seg om at heller ikke tredjepersoner foretar seg handlinger som går på akkord med den konkrete menneskerettigheten.⁶⁵ For eksempel er staten forpliktet til å stanse private høyskoler eller universitet i å praktisere diskriminerende inntak, eksempelvis gjennom at mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse ikke gis muligheten til å søke.

Videre må statene også forsikre seg om at rettigheten er oppfylt eller gjennomført. I den forbindelse er statene pliktige til å sørge for at rettigheten sikres på alle plan. For eksempel vil staten måtte forsikre seg om at ledere, sjefer, rektorer og andre mennesker som er plassert i lederroller ikke diskriminerer mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse i å kunne søke, samt tas opp til høyere utdanning. Staten er også ansvarlig for å forsikre seg om at de samme mulighetene så godt som mulig sikres igjennom trangere økonomiske tider gjennom statlig regulering. Staten skal med andre ord foreta de tiltak som er nødvendige for at mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse får de samme mulighetene til å søke seg inn og bli tatt opp til høyere utdanning, som andre.⁶⁶

I praksis vil det ikke alltid være enkelt å skille mellom de tre pliktene ettersom de ofte vil skli inn i hverandre. Tredelingen vil derimot kunne virke som et hendig verktøy for at statene i større grad skal kunne oppfylle forpliktelsene i henhold til konvensjonen.⁶⁷

Dersom en sammenligner de konkrete forpliktelsene CRPDs medlemsstater har med tanke på oppfyllelsen av konvensjonen, og hvilke forpliktelser norsk lov legger opp til, med tanke på retten til høyere utdanning, vil én av de mer fremtredende forskjellene være ansvaret CRPDs komité legger på medlemslandene med tanke på hensynet til effektiv sikring av rettighetene. Dersom norsk lov i større grad, og i harmoni med presumsjonsprinsippet, stiller de samme kravene til respekt, beskyttelse og gjennomføring av retten til et inkluderende utdanningssystem, slik som CRPD, vil denne målsetningen potensielt raskere kunne oppnås.

Det kan tenkes at denne ulike tilnærmingen til effektiv sikring, med fokus på konkrete mål og strategier, delvis skyldes at norsk lovgiver og CRPDs komité innehar ulike perspektiver med

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Moeckli, Shah, Sivakumaran og Harris (2018) s. 99.

tanke på funksjonsnedsettelse. CRPDs komité har i sin sluttrapport i relasjon til Norges gjennomføring av konvensjonens bestemmelser blant annet pekt på at det ikke er en god nok fremdrift for å erstatte den medisinske modellen med den menneskerettslige modellen.⁶⁸ Igjen kommer en tilbake til hvor avgjørende lovgivers perspektiv er for hvorvidt en rettighet sikres, i denne sammenheng retten til et inkluderende utdanningssystem.

3.2.2 Artikkel 24 første ledd, annet punktum

De samme tre forpliktelsene om å respektere, beskytte og gjennomføre rettighetene gjør seg i like stor grad gjeldende i relasjon til artikkelens første ledd annet punktum. For å oppnå retten til utdanning for den konkrete gruppen mennesker, uten diskriminering og på bakgrunn av like muligheter, følger det av artikkel 24 første ledd, annet punktum at statene “[...] shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning [...]”.

Ettersom fokuset i dette kapittelet i oppgaven retter seg mot hvilken rett til høyere utdanning mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse gis, med tanke på inntak, vil det innledningsvis bli aktuelt å vurdere hva som ligger i begrepet ”inclusive education”.

Ordlyden tilsier at utdanningssystemet skal inkludere alle mennesker, uavhengig av deres utfordringer. Både den sosiale- og menneskerettsmodellen kan til en viss grad sees å skinne igjennom i denne artikkelen, ettersom det legges opp til at utdanningssystemet skal legges til rette også for mennesker med funksjonsnedsettelse. Denne oppfatningen støttes ytterligere av General comment, hvor det slås fast at kjernetrekkene for slik inkluderende opplæring er en helhetlig systemtilnærming, der utdanningsdepartementene må forsikre seg om at alt av ressurser investeres i å fremme denne typen inkluderende utdanning, samtidig som de må arbeide mot å forankre og innføre alle nødvendige endringer både i institusjonell og politisk kultur og i praksis.⁶⁹ Dette helhetlige synet på utdanningssystemet vil kunne anses som helt avgjørende med tanke på inntak, spesielt i relasjon til høyrere utdanning. Dette kan blant annet begrunnes i utfordringene en vil møte på i sammenheng med hvordan prosedyrene for opptak til utdanningen skal være.

⁶⁸ Komitéen for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, CRPD/C/NOR/CO/1, 7. Mai 2019, avsn. 5 pkt. d og e.

⁶⁹ UN Committee, General comment No. 4, (2016), kap. 2 pkt. 12 a.

The European Network on Independent Living (ENIL) har i tilknytning til denne problemstillingen uttalt at ”many educational institutions acknowledge that students with disabilities who have studied in special schools have a very small, if any, chance to transit to third level education”.⁷⁰ Dersom utdanningssystemet ikke er lagt opp til at mennesker med funksjonsnedsettelse skal kunne søke seg inn og ta høyere utdanning, vil de kanskje heller ikke ha en læringsplan på grunnskole- og videregående opplæring som gjør dem klare til dette. Et slikt utdanningssystem vil potensielt avskjære denne gruppens rett til å søke seg inn på høyere utdanning. Det synes å være et slikt utdanningssystem CRPD artikkel 24 forsøker å forhindre at realiseres.

Avslutningsvis vil det i relasjon til CRPD artikkel 24 første ledd, første punktum, kunne påstås at mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse skal ha den samme muligheten til å søke seg inn og tas opp til høyere utdanning som ”funksjonsfriske”, innenfor alle utdanningsnivåer, gjennom et inkluderende utdanningssystem, jamfør annet punktum. Dette kan sees å hente støtte i artikkel 24 femte ledd som det vil redegjøres for i neste delkapittel.

3.2.3 Artikkel 24 femte ledd

Etter femte ledd skal statene ”ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education [...] without discrimination and on an equal basis with others.”.

Ut ifra bestemmelsens ordlyd skal statene foreta rimelige justeringer for at mennesker med funksjonsnedsettelse skal kunne få tilgang til generell høyere utdanning på lik linje med andre ”funksjonsfriske”. Utgangspunktet er med andre ord at de skal ha muligheten til å komme inn på høyere utdanning.

Videre fremgår det av annet punktum at statene skal “ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities.”. Med ”reasonable accommodation” menes ”necessary and appropriate modifications and adjustments not imposing a disproportionate or undue burden, where needed in a particular case, to ensure to persons with disabilities the

⁷⁰ Broderick og Ferri (2019) s. 260.

enjoyment or exercise on an equal basis with others of all human rights and fundamental freedoms;”, jamfør CPRD artikkel 2, fjerde ledd.

Sett i sammenheng med femte ledd skal statene med andre ord så godt det lar seg gjøre, og ut ifra de ressursene de har for hånden, foreta justeringer som sikrer mennesker med funksjonsnedsettelse retten til høyere utdanning. Samtidig som de skal foreta nødvendige tiltak, vil kunne påstås at det ikke kan kreves at statene benytter så store ressurser at det går ut over realiseringen av andre menneskerettigheter. Det vil likevel ut ifra en kontekstuell tolkning kunne antas at terskelen for hva som er å anse som urimelig ligger nokså høyt.

I CRPDs General comment fremgår det i anledning femte ledd at for å sikre tilgang vil økonomiske, juridiske, kommunikasjonsmessige, språklige, holdningsmessige, fysiske og andre hindringer først måtte identifiseres, for deretter å fjernes. Komitéen uttaler også at statene bør vurdere å iverksette positive og målrettede tiltak innenfor høyere utdanning, til fordel for mennesker med funksjonsnedsettelse.⁷¹ Også i denne sammenheng kan det påstås at den menneskerettslige modellen skinner gjennom komitéens uttalelser. Staten skal identifisere hindringer, fjerne disse for å på best mulig måte gjøre at mennesker med funksjonsnedsettelse ikke treffer på disse hindringene i møte med utdanningssystemet. Det vil kunne tenkes at sistnevnte uttalelse ifra General comment også vil omfatte retten til inntak til høyere utdanning, og at denne retten skal sikres gjennom identifisering og eliminering av hindringer.

Etttersom CRPD ikke i større grad presiserer hva som ligger i selve utførelsen for hver enkelt stat, kan det påstås at ordlyden til en viss grad er for vag, og at det av den grunn kan bli utfordrende for staten å vite hvilke tiltak de bør iverksette. På den andre siden vil hindringene i hver enkelt stat kunne variere, og det kan tenkes at ordlyden nettopp er valgt for å favne så vidt som mulig.

3.3 Konkluderende betraktninger

Til tross for at ordlyden kan anses som tildels vag, vil likevel CRPD i større grad enn Grunnloven og universitet- og høyskoleloven sies å ivareta retten til høyere utdanning for

⁷¹ UN Committee, General comment No. 4, (2016), kap. 2 pkt. 37.

mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse, med tanke på inntak. Til forskjell fra de norske lovene spesifiserer artikkel 24 første ledd med tilhørende General comment og femte ledd, at retten til inkluderende utdanning også omfatter høyere utdanning. Skulle det være norsk lovgivers vilje at denne retten fullt og helt skulle blitt ivaretatt for denne gruppen vil en kunne påstås at loven i større grad burde satt ord på dette.

Som tidligere nevnt ble det argumentert for at inkorporering av CRPD ikke var nødvendig, ettersom norsk rett allerede sikret rettighetene som fremgikk av konvensjonen. Dersom det legges til grunn at norsk rett ikke i like stor grad som CRPD sikrer denne konkrete rettigheten, vil det kunne stilles spørsmål ved om argumentet bak den passive transformasjonen av CRPD i norsk rett er godt nok forankret. I det følgende kapitlet vil det bli tatt stilling til om argumentet bak den passive transformasjonen i større grad er legitimt begrunnet, med tanke på norsk retts sikring av utdannelsens innhold.

4. Retten til utdanning, med tanke på utdannelsens innhold

4.1 Likestilling- og diskrimineringsloven

4.1.1 Krav om «individuell tilrettelegging»

I forrige kapittel ble det vurdert hvilken mulighet til inntak til høyere utdanning norsk lov og CRPD sikrer for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse. I dette kapitlet vil de samme rettskildene vurderes, men fokuset vil være rettet mot utdannelsens innhold. Særlig aktuelt vil det bli å vurdere hva som kan kreves av individuell tilrettelegging for å kunne oppfylle formålet om et inkluderende og likeverdig opplærings- og utdanningssystem. En av grunnene til at det kan settes et likhetstegn mellom individuell tilrettelegging og likebehandling er at mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse trenger spesialtilpasset tilrettelegging for at de skal kunne oppleve å bli behandlet likt som andre «funksjonsfriske» innenfor alle samfunnsområder og i ulike settinger. Det første som vil bli tatt stilling til er hvilken rett likestilling- og diskrimineringsloven sikrer innenfor dette fokusområdet.

I likestilling- og diskrimineringsloven § 21 første ledd fremgår det at ” [...]studenter med funksjonsnedsettelse ved [...] utdanningsinstitusjoner har rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen, for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter”.

Det legges til grunn at bestemmelsen også gjelder for individuell tilrettelegging innenfor høyere utdanning, ettersom ordlyden av ”studenter”, ”utdanningsinstitusjoner” og ”utdanningsmuligheter” tilsier dette. Dersom lovgiver kun hadde ønsket å omfatte grunnleggende og videregående opplæring, ville dette trolig i større grad blitt presisert. At bestemmelsen også omfatter tilrettelegging på høyere utdanningsnivå, støttes ytterligere av at lovens formål som generelt er ”å fremme likestilling”, noe som ”forutsetter tilgjengelighet og tilrettelegging”, jamfør § 1 første og annet ledd.

Ut ifra denne bestemmelsen skal personer med kognitive funksjonsnedsettelse gis ”individuell tilrettelegging” slik at de skal kunne få likeverdige muligheter til opplæring og utdanning. For å kunne konstatere hvilket innhold utdanningen vil ha, blir spørsmålet hvilke tiltak og konkrete krav til ”individuell tilrettelegging” som faktisk kreves for at bestemmelsen skal kunne anses oppfylt.

Ordlyden av ”individuell tilrettelegging” tilsier at det må foretas en konkret vurdering av enkeltpersonens behov sett i lys av vedkommendes ønsker, utfordringer og egenskaper. Denne tolkningen støttes av lovens forarbeider som slår fast at ”Tilretteleggingen skal sikre likeverdige [...] utdanningsmuligheter, både når det gjelder kvalitet og omfang.”⁷² Ordlyden av forarbeidsuttalelsene er nokså vage, og ettersom det ikke i større grad er gjort rede for hva som kreves for å oppfylle hensynet til ”individuell tilrettelegging”, vil det bli opp til hver og enkelt utdanningsinstitusjon å bedømme.

På den ene siden vil beskrivelsen i forarbeidene kunne tolkes snevert og på den måten kun omfatte et minimumskrav. En slik tolkning vil kunne bli fristende dersom utdanningsinstitusjonen ønsker å ta den enkleste og billigste utveien.

⁷² Prop. 81 L (2016–2017), s. 327.

På den andre siden vil ordlyden kunne tolkes vidt og på den måten omfatte et større spekter innenfor individuell tilrettelegging. I det tilfellet vil det eksempelvis kunne tenkes at innholdet i utdanningen blir spesialtilpasset enkelte personer eller en gruppe mennesker, og at foreleserne eller de fagansvarlige er kvalifiserte til å arbeide med denne gruppen. Videre vil kravet til individuell tilrettelegging også kunne tolkes dithen at utdanningen er fordelt over et forholdsmessig antall semestre, slik at det er realistisk at personen/persongruppen ved endt studie har klart å oppnå kompetansemålene som er satt for det konkrete studiet.

Som nevnt legger forarbeidene opp til en viss frihet for hver enkelt utdanningsinstitusjon til selv å avgjøre hvilke tiltak som de mener på best mulig måte gir mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse et likeverdig utdanningstilbud, gjennom ”individuell tilrettelegging”. Til tross for en viss grad av frihet, vil institusjonen måtte forholde seg til lovens formål om likestilling, og handlingsrommet vil begrenses av hensynet til å oppnå dette.

4.1.2 Et felles perspektiv – nøkkelen til likhet

Ut ifra det som fremgår av likestilling- og diskrimineringsloven § 21 første ledd, vil det kunne virke som at lovgiver har innehatt et menneskerettsperspektiv. Dette kan begrunnes i at fokuset synes å være rettet mot institusjonenes plikt til og i størst mulig grad gi mennesker med funksjonsnedsettelse så like opplærings- og utdanningsmuligheter som andre. Hadde det derimot kun fremgått at institusjonene skulle legge til rette for et tilrettelagt opplegg, men ikke fokusert på hensynet til likestilling, vil lovteksten i større grad kunne sies å ha båret preg av et medisinsk perspektiv. Under forutsetning av at lovgiver har innehatt et menneskerettslig perspektiv idet loven ble utarbeidet, vil det kunne stilles spørsmål om det er realistisk at lovgiverviljen og dermed også lovens formål vil kunne oppnås sett i lys av samfunnets perspektiv.

Gjennom lovens formål setter lovgiver et standpunkt for hvilke målsetninger hver enkelt utdanningsinstitusjon skal forsøke å oppnå. Det er derimot ikke slik at utdanningsinstitusjonen alene er kapabel til å sørge for at et likestilt utdanningstilbud tilbys alle. For å oppnå dette vil de være avhengige av statlig og kommunal støtte, både med tanke på økonomiske ressurser, men også for at hele utdanningssektoren skal kunne bevege seg i den samme retningen mot å oppnå et inkluderende utdanningssystem, med utgangspunkt i et menneskerettslig perspektiv.

Av likestilling- og diskrimineringsloven § 21 annet ledd fremgår det at tilretteleggingen ikke skal innebære en ”uforholdsmessig byrde”, og at det i vurderingen av dette særlig skal legges vekt på ”tilretteleggingens effekt for å fjerne barrierer for personer med funksjonsnedsettelse”, jamfør bokstav a), ”kostnadene ved tilretteleggingen”, jamfør bokstav b) og ”virksomhetens ressurser”, jamfør bokstav c).

Friheten institusjonene har til hvordan og på hvilken måte de ønsker å tilrettelegge for den konkrete gruppen innenfor utdanningssystemet etter første ledd, vil til en viss grad kunne møte på begrensninger etter annet ledd. Videre vil ulik fordeling av ressurser utdanningsinstitusjoner imellom potensielt kunne medføre store forskjeller når det gjelder det konkrete tilbudet hver og enkelt vil få.

Ettersom ordlyden av ”uforholdsmessig byrde” i dette tilfellet vil kunne tilsi at ressursene som brukes på tilrettelegging ikke må overstige en viss tålegrense målt ut ifra institusjonens ressurskapasitet, vil det følgelig måtte foretas en konkret kost-nytte-vurdering for hvert enkelt tilfelle. Sett i lys av lovens formål, som er å oppnå likestilling, vil det kunne antas at terskelen for hva som er å anse som uforholdsmessig ligger relativt høyt.

Skal målsetningen om likestilling gjennom individuell tilrettelegging og like muligheter til høyere utdanning både hva gjelder inntak og utdanningens innhold kunne oppnås, fordrer det trolig at lovgiver og samfunnet innehar mer eller mindre det samme perspektivet med tanke på mennesker med kognitive funksjonsnedsettelser og deres rettigheter. På den måten vil de tilgjengelige ressursene kunne fordeles mer formålsmessig og likhet vil i større grad kunne oppnås.

Både mangel på effektive lovmessige mekanismer som diskrimineringsbestemmelser, som sikrer tilgang til inkluderende utdanning uten diskriminering, og nektelse av rimelig tilrettelegging på skoler er noen av bekymringene CRPDs komité, har kommet med i sin sluttrapport i relasjon til retten til individuell tilrettelegging innenfor norsk utdanningssystem og lovverk.⁷³

⁷³ Komitéen for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, CRPD/C/NOR/CO/1, 7. Mai 2019, avsn. 37 pkt. a.

Det er derimot ikke slik at Norge gjennom sitt lovverk ikke har fokus på hvor viktig hensynet til et inkluderende utdanningssystem er med tanke på «individuell tilrettelegging». Foruten å ha generelle regler som regulerer diskriminering, finnes det i likestilling- og diskrimineringsloven også en egen særbestemmelse, § 12, som uttrykkelig påpeker at brudd på § 21 «regnes som diskriminering».

Som tidligere nevnt er lovens formål å fremme likestilling og forhindre diskriminering, og så lenge dette formålet forsøkes å oppnås innenfor alle instanser i samfunnet, også innenfor utdanningssystemet, vil det kunne tenkes at den generelle oppfatningen av mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse også endres. Gjennom bedre tilrettelegging, vil flere mennesker oppnå sine målsetninger og på den måten kunne bli aktive ressurser i samfunnet. Et likestilt samfunn er ikke nødvendigvis et samfunn der alle grupper mennesker er jevnt fordelt utover alle arenaer, men heller et samfunn der alle har de samme mulighetene til selv å velge hva de ønsker.

Sett i lys av likestilling- og diskrimineringsloven § 21, synes det menneskerettslige perspektivet i større grad enn i både Grunnloven § 109 og universitet- og høyskoleloven § 3-6 å skinne gjennom. Til tross for en vag ordlyd, er lovgivers fokus hele veien rettet mot hvordan tilrettelegging kan skje på best mulig måte for å oppnå likestilling. Etersom loven heller ikke avgrensner mot at reglene om individuell tilrettelegging også gjelder innenfor høyere utdanning, vil også det tilsi at lovgiver har hatt et bredere perspektiv med tanke på hvilke muligheter den konkrete gruppen mennesker skal ha. Til tross for det som kan virke som en sterk og menneskerettslig lovgivervilje, vil den vage ordlyden som tidligere nevnt likevel kunne sette kjepper i hjulene for at denne skal oppnås.

I det følgende vil det bli tatt stilling til om CRPD, i større grad enn norsk rett, sikrer retten til høyere utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse, med tanke på utdannelsens innhold.

4.2 CRPD artikkel 24 første ledd

Også i vurderingen av utdanningens innhold vil det bli aktuelt å ta utgangspunkt i CRPD artikkel 24 første ledd, hvor det i annet punktum fremgår at statene skal ” [...]ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning [...]”.

Av General comment fremgår det at “inclusive education” omfatter ”a process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers with a vision serving to provide all students of the relevant age range with an equitable and participatory learning experience and environment that best corresponds to their requirements and preferences”.⁷⁴ Det uttales derimot at det ikke nødvendigvis er slik at det å plassere mennesker med funksjonsnedsettelse sammen med ordinære klasser, uten å legge til rette med tanke på organisering, pensum og lærestrategier, er det samme som å inkludere.⁷⁵ Dersom staten skal kunne si at de oppfyller kravene som fremgår av artikkel 24 første ledd, er det potensielt ikke nok at de kun integrerer mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse i studieløp som i utgangspunktet var ment for ”funksjonsfriske”.

For å kunne konstatere hva som skal til for at vilkåret skal kunne anses innfridd i relasjon til utdanningens innhold, vil det bli aktuelt å vurdere hvorvidt utdanningen i tilstrekkelig grad er tilrettelagt for den enkelte personen eller persongruppen, sett i lys av de andre vilkårene som fremgår av artikkel 24. Blant annet skal det legges til rette for personlig utvikling både hva gjelder talent og kreativitet, men også på et mentalt og fysisk plan, jamfør første ledd bokstav b. Videre skal det også legges til rette for at de gjennom utdanningen skal utvikle seg til å kunne delta effektivt i samfunnet, jamfør bokstav c. Sistnevnte kan tolkes i den retning at utdanningen skal gi grunnlag for at menneskene etter endt utdanning skal kunne søke seg til relevante jobber. Skal disse vilkårene kunne innfris, må innholdet av utdanningen legges til rette for den enkelte studenten, sett i lys av vedkommendes utfordringer og evner.

4.3 Konkluderende betraktninger

Sammenlignet med likestilling- og diskrimineringsloven synes CRPD og tilhørende General comment, i større grad å konkretisere hva som skal til for at et inkluderende utdanningssystem kan sies å være oppnådd. Gjennom å minimere tolkningsrommet, vil trolig retten til individuell tilrettelegging i større grad bli ivaretatt. Etter norsk rett er lovgiverviljen klar, men det vil kunne påstås at lovens bestemmelser i større grad vil måtte bestå av konkrete krav og en høyere minimumsterskel for hva som er å anse som et likestilt utdanningssystem, for at

⁷⁴ UN Committee, General comment No. 4, (2016), kap. 2 pkt. 11.

⁷⁵ *Ibid.*

reglene skal harmonere med CPRDs bestemmelser. Også i dette tilfellet vil det kunne stilles spørsmålstegn ved om Norges argumentasjon bak den passive transformasjonen av CRPD er legitim.

I det følgende kapittelet vil det blant annet bli tatt stilling til hvorvidt retten til høyere utdanning blir godt nok sikret gjennom norsk lovverk.

5. Blir retten godt nok sikret i dag, og hva er framtidsutsiktene?

5.1 «Indirekte forskjellsbehandling» gjennom «praksis»

Tidligere i oppgaven, under punkt 3.1.1 ble det tatt stilling til hvorvidt retten til utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse kan sies å være ”direkte forskjellsbehandlet” med tanke på inntak, jamfør likestilling- og diskrimineringsloven § 7, jamfør § 6 første ledd. I det følgende vil det stilles spørsmål ved om retten til utdanning for mennesker med kognitiv funksjonsnedsettelse kan anses som «indirekte diskriminert» etter § 8. Det vil i analysen ikke forsøkes å komme med et klart og entydig svar, men ulike sider av problemstillingen vil likevel forsøkes og belyses.

Av likestilling- og diskrimineringsloven § 6 første ledd fremgår det at ”diskriminering” på grunn av ”funksjonsnedsettelse” er forbudt. Det er på det rene at mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse omfattes av vilkåret ”funksjonsnedsettelse” i første ledd.”. Av bestemmelsens fjerde ledd fremgår det at det med ”diskriminering” menes ”direkte”- eller ”indirekte forskjellsbehandling” etter §§ 7 og 8, som ikke er lovlig etter §§ 9, 10 eller 11.

Av likestilling- og diskrimineringsloven § 8 fremgår det at med ”indirekte forskjellsbehandling” menes ”enhver [...] praksis, [...] som vil stille personer dårligere enn andre, på grunn av forhold som nevnt i § 6 første ledd.” Spørsmålet blir i den dermed om norsk utdanningspraksis stiller mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse ”dårligere enn andre på grunn av” deres ”funksjonsnedsettelse”, jamfør § 8, jamfør § 6 første ledd.

Ordlyden tilsier at det må foreligge en årsakssammenheng mellom personens nedsettelse og at vedkommende faktisk ble stilt dårligere enn andre. Kravet til årsakssammenheng henter også støtte i lovens forarbeider.⁷⁶ Av det samme forarbeidet fremgår det også at denne typen forskjellsbehandling kjennetegnes ved at handlingen som er utført ofte ikke er motivert av forholdene som nevnes i § 6 første ledd eller direkte knyttet opp til disse, men at den heller kan sies å være nøytral. Videre uttrykkes det at praksisen til og med kan ha hatt et legitimt formål. I vurderingen av om slik forskjellsbehandling finner sted kreves det ikke bevisføring i form av statistisk materiale.⁷⁷

At den norske stat har hatt et ønske om å få så få som mulig av den konkrete gruppen mennesker inn på høyere utdanning er lite trolig. Det vil heller kunne argumenteres for at myndighetene har hatt et mål om at unge med funksjonsnedsettelser skal ha de samme mulighetene til utdanning som andre unge. At dette har vært et ønske kan ses helt tilbake til 1981, som var ”de funksjonshemmedes år”, der mottoet var ”full deltaking og likestilling”.⁷⁸ Og videre kan det ifra regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1990-1993:13 under punkt 2.1 leses at ”funksjonshemmede må gis samme muligheter som alle andre til: utdanning og arbeid”.⁷⁹ At dette er en målsetning som fremdeles står høyt oppe på agendaen er det ingen tvil om.

Det avgjørende for vurderingen av om «indirekte forskjellsbehandling» finner sted blir her hvilken praksis som føres. Lars Grue og Jon Finnvoll har i sin rapport vist til et eksempel i NOU 2008: 3 Sett under ett, under innledningen til kapittel 19 der det står at ”Personer med nedsatt funksjonsevne som oppfyller vilkårene for å studere, skal ha samme reelle adgang til høyere utdanning som andre.”. Grue og Finnvoll retter fokuset på ordlyden av den samme *reelle* adgangen, som det i utredningen kommer frem at først og fremst skal dreie seg om å legge til rette for at unge med funksjonsnedsettelser skal ha fysisk tilgang til ulike studiebygninger og studier. Videre legger de vekt på at ettersom NOU-en uttaler at den samme reelle adgangen kun er forbeholdt de som ”[...] oppfyller vilkårene for å studere[...]”, i tillegg til at fokuset ligger på den fysiske tilgangen på studiestedet, vil det kunne virke som

⁷⁶ Prop. 81 L (2016-2017), s. 314.

⁷⁷ *Ibid.*, s. 315.

⁷⁸ Grue og Finnvoll (2014) s. 124.

⁷⁹ *Ibid.*

om NOU-en kun tar sikte på å forbedre retten til høyere utdanning for mennesker med fysiske funksjonsnedsettelse, heller enn de med kognitive funksjonsnedsettelse. ⁸⁰

Til tross for at forskjellene er blitt mindre, viser Grue og Finnvold i sin rapport til at det fremdeles er en klar forskjell mellom antallet mennesker med funksjonsnedsettelse versus såkalte funksjonsfriske mennesker som har tatt høyere utdanning.⁸¹ Selv om tallene det vises til i rapporten er fra 2008, vil det kunne antas at det fremdeles foreligger visse forskjeller i andelen med høyere utdanning i de to gruppene. Sistnevnte støttes ytterligere av et utdanningspolitisk notat ifra organisasjonen Unge funksjonshemmede. I deres rapport fremgår det at årsakene til denne forskjellen er sammensatte, og at det må ses i sammenheng med tidligere skoleløp.⁸²

Som tidligere nevnt vil det kunne virke som at en av årsakene til at mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse i mindre grad tar høyere utdanning, er at skolesystemet i for liten grad blir sett på som en enhet hvor alle gis like muligheter til å nå sine mål. Perspektivet utvalget i NOU 2019: 25 virket å inneha, var som nevnt at alle beveger seg i ulik takt og at skolesystemet i større grad bør ta hensyn til dette.⁸³ Det kan virke som en slik tilnærming, som både anerkjenner at elevene lærer i ulikt tempo og ser på utdanningssystemet under ett vil kunne være avgjørende for at indirekte diskriminering ikke skal kunne foregå i praksis. Et slikt perspektiv vil utvilsomt harmonere med CRPD-komiteéns menneskerettslige perspektiv.

5.2 Kan en eventuell forskjellsbehandling rettferdiggjøres?

Forutsatt at retten til utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse enten direkte eller indirekte forskjellsbehandles etter likestilling- og diskrimineringsloven §§ 7 eller 8, jmfør § 6 første ledd, vil det kunne stilles spørsmål ved om denne forskjellsbehandlingen vil kunne rettferdiggjøres etter § 9 første ledd.

Forskjellsbehandling kan anses lovlig etter § 9 første ledd dersom den har et «saklig formål», er «nødvendig for å oppnå formålet» og ikke er «uforholdsmessig inngripende overfor den

⁸⁰ *Ibid.*, s. 125.

⁸¹ *Ibid.*, s. 128.

⁸² Unge funksjonshemmede, *Utdanningspolitisk notat*, (sist lest 06.05.2022), s. 17.

⁸³ NOU 2019: 25, s. 25.

eller de som forskjellsbehandles». ⁸⁴ De tre vilkårene er kumulative, som vil si at alle må være innfridd for at forskjellsbehandlingen skal kunne rettferdiggjøres.

Kravet til «saklig formål», etter bokstav a), tilsier at forskjellsbehandlingen må ha et legitimt formål. Dette støttes ytterligere av lovens forarbeid som slår fast at «[...] handlingen må bygge på et korrekt faktum og at formålet etter en konkret vurdering må fremstå som legitimt [...]». ⁸⁵ Videre uttales det at spørsmålet om et formål er saklig ikke vil kunne fastlegges generelt, men heller måtte avhenge av en vurdering av forholdene som foreligger i hver enkelt sak. ⁸⁶ Under henvisning til et eldre forarbeid påpeker utvalget og at « [...] forskjellsbehandlingen etter en objektiv vurdering må bygge på reelle behov og en konkret vurdering av eventuelle ulemper, kostnader mv. som likebehandling vil medføre [...]». ⁸⁷ Ut ifra disse forarbeidsuttalelsene kan det virke som en også i denne sammenheng vil måtte foreta en kost-nytte-vurdering.

Som klart utgangspunkt skal det godt gjøres å komme med saklige grunner som rettferdiggjør at retten til utdanning skal forskjellsbehandles for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse. Det vil på den andre siden være sannsynlig at flere i denne gruppen ikke vil være i stand til å ta høyere utdanning, som følge av deres kognitive begrensninger. Skal derimot alle i denne gruppen sine rettigheter avgrenses som følge av denne prosentandelens begrensninger, vil ikke det bli riktig.

Det vil også kunne argumenteres for at en fullstendig endring av utdanningssystemet vil måtte skje, dersom høyere utdanning skal kunne tilbys for denne gruppen mennesker. Ettersom en slik endring vil kunne komme til å koste mye penger, vil det kunne tale for at et manglende tilbud om høyere utdanning likevel kan sies å bygge på et «saklig formål».

Skal vi som velferdsstat derimot bevege oss i retning av et mer inkluderende samfunn med tanke på retten til høyere utdanning, i tråd med det som synes å være lovgivers vilje i likestilling- og diskrimineringsloven, vil en endring av utdanningssystemet sannsynligvis på et eller annet tidspunkt uansett måtte skje, uansett prislapp. Også det faktum at gruppen det

⁸⁴ Se § 9 første ledd, bokstav a)-c).

⁸⁵ Prop. 81 L (2016-2017) s. 118.

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ *Ibid.* og Ot.prp. nr. 77 (2000-2001) kap. 16 s. 112.

her er tale om også omfatter et stort antall mennesker, vil tale mot at en potensiell indirekte forskjellsbehandling vil kunne rettferdiggjøres.

Samlet sett vil det ikke foreligge et «saklig formål» som kan tale for at det foreligger en lovlig forskjellsbehandling etter § 9 første ledd, bokstav a). Etersom vilkårene i bokstav a)-c) er kumulative vil den potensielle forskjellsbehandlingen ikke kunne anses som lovlig. Den videre vurderingen foretas av den grunn subsidiært.

Vanligvis ville det blitt naturlig å ta utgangspunktet i om den potensielle forskjellsbehandlingen var «nødvendig for å oppnå formålet», jamfør bokstav b, og deretter om forskjellsbehandlingen kan anses «forholdsmessig», jamfør bokstav c). Det er vanskelig å finne gode objektive argumenter som kan legitimere forskjellsbehandlingen både i lys av bokstav b) og c). En slik drøftelse vil heller ikke kunne hente argumenter fra tidligere rettspraksis ettersom spørsmålet, så vidt jeg kan se, enda ikke har blitt stilling til av noen nasjonal eller internasjonal domstol. I mangel på argumenter vil det legges til grunn at en potensiell forskjellsbehandling av mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse, med tanke på retten til høyere utdanning, ikke kan gjøres lovlig etter § 9 første ledd.

Det vil kunne påstås at utdanningstilbudet vi har i dag er et resultat av et tradisjonelt/medisinsk syn på mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse. Av den grunn vil en potensiell forskjellsbehandling av denne gruppen mennesker i relasjon til retten til høyere utdanning ikke være en konsekvens av vonde intensjoner ifra lovgivers side, men heller et utdatert perspektiv. I det følgende vil det tas stilling til om dagens rettstilstand på dette området vil kunne se annerledes ut om noen år, som følge av endringer i lovverket.

5.3 Framtidsutsikter

Etersom det sannsynligvis kommer en ny universitet- og høyskolelov om ikke altfor lang tid, vil det med utgangspunkt i NOU 2020:3 ”Ny lov om universiteter og høyskoler”, tas stilling til om retten til høyere utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse i større grad enn tidligere vil bli sikret gjennom vedtakelsen av den nye loven.

Allerede i 2018-2019 gikk Kunnskapsdepartementet inn for å styrke retten mennesker med funksjonsnedsettelse har til å få en tilrettelagt studiehverdag.⁸⁸ Etter lovendringen fikk elevene styrket sin rett ved at retten til tilrettelegging bare ville kunne begrenses dersom det forelå en uforholdsmessig byrde for institusjonene. Før denne lovendringen skulle institusjonen kun tilrettelegge så langt det var ”mulig og rimelig”.⁸⁹ Målet var blant annet å bygge ned samfunnsskapt barrierer for mennesker med funksjonsnedsettelse og hindre at nye ble skapt.⁹⁰ Perspektivet om at barrierene denne gruppen møtte på var samfunnsskapt kan tyde på at departementet kan ha innehatt et visst sosialt eller menneskerettslig perspektiv.

Av den samme proposisjonen fremgikk det at tilretteleggingsplikten likevel skulle avgrenses på den måten at den ikke skulle gå på bekostning av de konkrete faglige kravene som stilles den hver enkelt utdanning.⁹¹ Ettersom enhver profesjon eller utdanning er utviklet for å besvare et behov i arbeidslivet, vil det bli feil om lavere krav til faglig kompetanse skulle blitt stilt innenfor for eksempel medisinstudiet for en person med en kognitiv funksjonsnedsettelse, kun av hensyn til individuell tilrettelegging. At tilretteleggingen ikke skal begrense de faglige kravene som stilles til utdanningen er videreført i NOU 2020: 3. Begrensningen begrunnes blant annet i at det vil kunne medføre at deler av studiet ikke blir avlagt eller bestått, og at de ikke vil oppnå de samme læringsmålene, noe som innenfor enkelte studier vil kunne føre til at studenten ikke vil kunne få autorisasjon.⁹²

Utvalget har i sistnevnte NOU også fokus på at tilretteleggingen skal sikre at alle får de samme utdanning- og opplæringsmulighetene, både hva gjelder omfang og kvalitet. Det uttrykkes at dette skal gjennomføres ved å arbeide forebyggende, både gjennom å utvikle universelle løsninger og sammen med studenten vurdere hva som vil være en godt egnet individuell tilrettelegging. Det presiseres deretter at formålet er å sikre likhet blant studenter, og ikke sette mennesker med funksjonsnedsettelse i bedre posisjoner enn andre.⁹³

Til tross for at utvalget peker på at mulighetene til utdanning og individuell tilrettelegging skal være de samme som etter CRPD, ser det ikke ut til at utvalget i større grad enn dette

⁸⁸ Prop. 89 L (2018-2019), s. 5.

⁸⁹ NOU 2020: 3, s. 176.

⁹⁰ *Ibid.*, s. 176.

⁹¹ *Ibid.*, s. 177.

⁹² *Ibid.*

⁹³ *Ibid.*

vurderer hvorvidt loven og/eller forslaget til ny lov faktisk samsvarer med det som fremgår i CRPD med tanke på retten til høyere utdanning for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse. Dette er et eksempel på et tilfelle der skillet mellom "law in books" og "law in action" potensielt vil kunne bli stort. Til tross for at lovgiverviljen er til stede, og den nye universitet- og høyskoleloven av den grunn bør samsvare med CRPD, vil mangelen på konkrete tiltak og forslag til endringer i skolesystemet kunne føre til at det ikke skjer noen ytterligere endring i tråd med CRPD. For at det skal skje en endring i rettighetsbildet vil faktiske endringer måtte skje i praksis, det holder ikke med formaliteter.⁹⁴ Det samme gjelder både i vedtakelsen av en ny universitet- og høyskolelov og dersom Stortinget inkorporerer CRPD.

Skulle CRPD blitt inkorporert i norsk lov, ville det i prinsippet ikke føre til noen endringer i rettstilstanden. Denne påstanden vil blant annet kunne begrunnes i at konvensjonen allerede er gjennomført i norsk rett gjennom passiv transformasjon, som vil si at nasjonal lovgivning allerede skal sikre konvensjonens bestemmelser.⁹⁵ Videre vil også presumsjonsprinsippet og hensynet til rettsharmoni tilsi at norsk rett og CRPD i like stor grad sikrer de samme rettighetene. Sett i lys av de konkluderende betraktningene i delkapittel 3.3 og 4.3, vil ikke nødvendigvis norske rettskilder harmonere med CPRDs bestemmelser, slik de i prinsippet skulle ha gjort. Av den grunn vil det likevel kunne påstås en inkorporering av CRPD vil kunne medføre en endring i dagens rettstilstand, ettersom dette vil kunne bidra til å endre den generelle oppfatningen av mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse. Ettersom CRPD gir uttrykk for et menneskerettsperspektiv, vil en inkorporering kunne føre til at den i større grad enn i dag vil kunne virke som en inspirasjonskilde ved tolkningen av også andre lover. På den måten vil flere av rettighetene til den konkrete gruppen mennesker kunne sikres.

⁹⁴ Strand (2014) s. 80.

⁹⁵ Meld. St. 39 (2015-2016) s. 54.

6. Litteraturliste

Lover:

Lov 17. mai 1814 Kongeriket Norges Grunnlov

Lov 17. juli 1998 nr. 61 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa

Lov 21. mai 1999 om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett

Lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler

Lov 16. juni 2017 nr. 51 om likestilling og forbud mot diskriminering

Proposisjoner:

Ot.prp. nr. 79 (1991-1992), s. 3.:

Ot.prp. nr. 79 (1991-1992) Om lov om gjennomføring i norsk rett av hoveddelen i Avtale om Det europeiske økonomiske samarbeidsområde (EØS), mv.

Ot.prp. nr. 77 (2000-2001) kap. 16 s. 112.:

Ot.prp. nr. 77 (2000-2001) Om lov om endringer i likestillingsloven mv.

Prop. 81 L (2016-2017). s. 118, 314, 315 og 327.:

Prop. 81 L (2016–2017) Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven).

Prop. 89 L (2018-2019), s. 5.:

Prop. 89 L (2018-2019) Endringer i universitet og høyskoleloven og fagskoleloven (studentombud, trakassering og tilrettelegging).

NOU-er:

NOU 2016: 17, pkt. 8.2.4.4, pkt. 8.2.6:

NOU 2016: 17 På lik linje – Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming.

NOU 2018: 15, kap. 8.7.:

NOU 2018: 15 Kvalifisert, forberedt og motivert – Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring.

NOU 2019: 25, s.10, 25, 45, 46, 72.:

NOU 2019: 25 Med rett til å mestre – Struktur og innhold i videregående opplæring.

NOU 2020: 3, s. 176 og 177.:

NOU 2020: 3 Ny lov om universiteter og høyskoler.

Stortingsmelding:

Meld. St. 39 (2015-2016) s. 14-15 og 54:

Meld. St. 39 (2015-2016) Individklageordningene til FNs konvensjoner om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, barnets rettigheter og rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Innstilling:

Innst. O. nr.14 (1992-1993), s. 4.:

Innst. O. nr.14 (1992-1993) om lov om gjennomføring i norsk rett av hoveddelen i Avtale om Det europeiske økonomiske samarbeidsområde (EØD), m.v.

Forskrift:

Forskrift av 6.januar 2017 nr.13 om opptak til høgare utdanning.

Nasjonale rettsavgjørelser:

Rt. 2000 s. 1811 P, (Finanger I).

Rt. 2008 s. 1764

Rt. 2012 s. 2039 (Bosnia-dommen)

Rt. 2015 s. 93 (Maria-dommen)

HR-2016-2591-A

Internasjonale rettskilder:

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), New York, 13.desember 2006.

Handbook for Parliamentarians in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Chapter Two.:

Handbook for Parliamentarians in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Chapter Two: The Convention in detail – Obligations of State parties under the Convention.

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/handbook-for-parliamentarians-on-the-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/chapter-two-the-convention-in-detail-4.html>. (sist lest 06.05.2022).

Republic of Guinea v. Democratic Republic of the Congo [J], no. 1001 [2010], para. 66.

Komiteén for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, CRPD/C/NOR/CO/1, 7. Mai 2019, avsn. 5 pkt. d og e og avsn. 37 pkt. a.

UN Committee, General comment No. 4, (2016), kap. 1 pkt. 2, kap. 2 pkt. 8, 11, 12 a og 37.:

UN Committee on the CRPD General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education.

Vienna Convention on the Law of Treaties, (1969), art. 31.:

Vienna Convention on the Law of Treaties, 23 May 1969 (entered into force on 27 January 1980) UNTS, vol. 1155, p. 331.

Publikasjoner:

Bernt og Søvig, *Norsk Lovkommentar*, note 357, (sist lest 07.05.2022).

Bernt, Jan Fridthjof og Søvig, Karl Harald, *Norsk Lovkommentar: Universitet- og høyskoleloven*, note 357, Rettsdata.no.

Broderick og Ferri (2019) s. 16, 18, 19, 20, 22, 25 og 260.:

Broderick A. & Ferri. D., *International and European Disability Law and Policy*, Cambridge University Press, 2019.

Buudir. *CRPD: veiledning til FN konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne*, (sist lest 06.05.2022).:

Buudir. *CRPD: veiledning til FN konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne*, <https://ny.buudir.no/fagstotte/produkter/crpd/#heading-contentlink-121635> (sist faglig oppdatert 20.08.2021).

Bårdsen (2017) s. 167-168 og 179:

Bårdsen, Arnfinn, *Betydningen i norsk rett av FN-komiteens uttalelser i individuelle klagesaker*, Tidsskrift for Rettsvitenskap, s. 160-187, 2-3/2017.

Grue (2001) s. 71.:

Grue, Lars, *Motstand og mestring – om funksjonshemming og livsvilkår*, Oslo Metropolitan University, 2001.

Grue og Finnvold (2014) s. 124, 125 og 128.:

Grue, Lars og Finnvold, Jon, *Hjelp eller barrierer? En undersøkelse av betingelser for høyere utdanning for ungdom med nedsatt funksjonsevne*, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport nr. 8/2014.

Kierulf, *Norsk Lovkommentar*, note 253M, (sist lest 06.05.2022).:

Kierulf, Anine, *Norsk Lovkommentar: Grunnloven*, note 253M, Rettsdata.no.

Larsen (2021) s. 10.:

Larsen, Kjetil Mujezinović, *Utvalgte rettslige virkninger ved inkorporering av FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) i norsk lov*, Uloba – Independent Living Norge, 8/ 2021.

Se link: <https://www.uloba.no/wp-content/uploads/2021/11/Utreddning-om-inkorporering-av-CRPD.pdf> (sist lest. 07.05.2022).

Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) s. 107 og 153:

Markussen, E., Frøseth, M. W. Og Grøgaard, J. B, *Inkludert eller segregert, om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*, NIFU-rapport 17-2009.

Moeckli, Shah, Sivakumaran og Harris (2018) s. 97 og 99.:

Moeckli, Daniel, Shah, Sangeeta, Sivakumaran, Sandesh, Harris, D. J., *International human rights law*, 3. utgave, Oxford, United Kingdom, Oxford University Press, 2018.

Monsen (2012) s. 193.:

Monsen, Erik, *Innføring i juridisk teori og oppgaveteknikk*, 1. utgave, Cappelen Damm, 2012.

O'Mahony, Quinn (2017) s. 293.:

Charles O'Mahony, Gerard Quinn, *DISABILITY LAW AND POLICY: An Analysis of the UN Convention*, Clarus Press and Contributors, 2017.

Strand (2014) s. 80.

Strand, Vibeke Blaker, *Norway's Ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Highlighting Current Discourses in the Field of Human Rights in Norway*, Nordic Journal of Human Rights, s. 75-83, 4/2014.

Strand og Larsen (2021) s. 107:

Strand, Vibeke Blaker og Larsen, Kjetil Mujezinović, *Menneskerettigheter i et nøtteskall*, 2. utgave, Gyldendal, 2021.

Ulfstein (2012) s. 556.:

Ulfstein, Geir, *Den rettslige betydningen av avgjørelser fra menneskerettslige konvensjonsorganer*, Lov og Rett, s. 552-570, 9/2012.

Ulfstein (2016) pkt. 3.:

Ulfstein, Geir, *Høyesteretts anvendelse av traktatororganers tolkningspraksis*, Lov og Rett, s. 395-404, 9/2016.

Unge funksjonshemmede, *Utdanningspolitisk notat*, (sist lest 06.05.2022), s. 5 og 17.:

Unge funksjonshemmede, *Utdanningspolitisk notat*,
https://ungefunksjonshemmede.no/ungefunksjonshemmede-no/wp-content/uploads/2020/08/Politisknotat_Utdanning_UU.pdf.

VID med banebrytende pilotprosjekt innen høyere utdanning for personer med utviklingshemming, (sist lest 06.05.2022).:

VID med banebrytende pilotprosjekt innen høyere utdanning for personer med utviklingshemming, <https://www.vid.no/nyheter/vid-med-banebrytende-pilotprosjekt-innen-hoyere-utdanning-for-personer-med-utviklingshemning/> , dato: 25. februar 2021.

Waddington og Priestley (2020) s. 3.:

Waddington, Lisa og Priestley, Mark, *A human rights approach to disability assessment*, *Journal of International and Comparative Social Policy*, Cambridge University Press, 7/ 2020.